

Zur Schulreformfrage

von

Prof. Dr. Eduard Kammer,

Gymnasial-Direktor.

Wissenschaftliche Beilage zum Programm

des

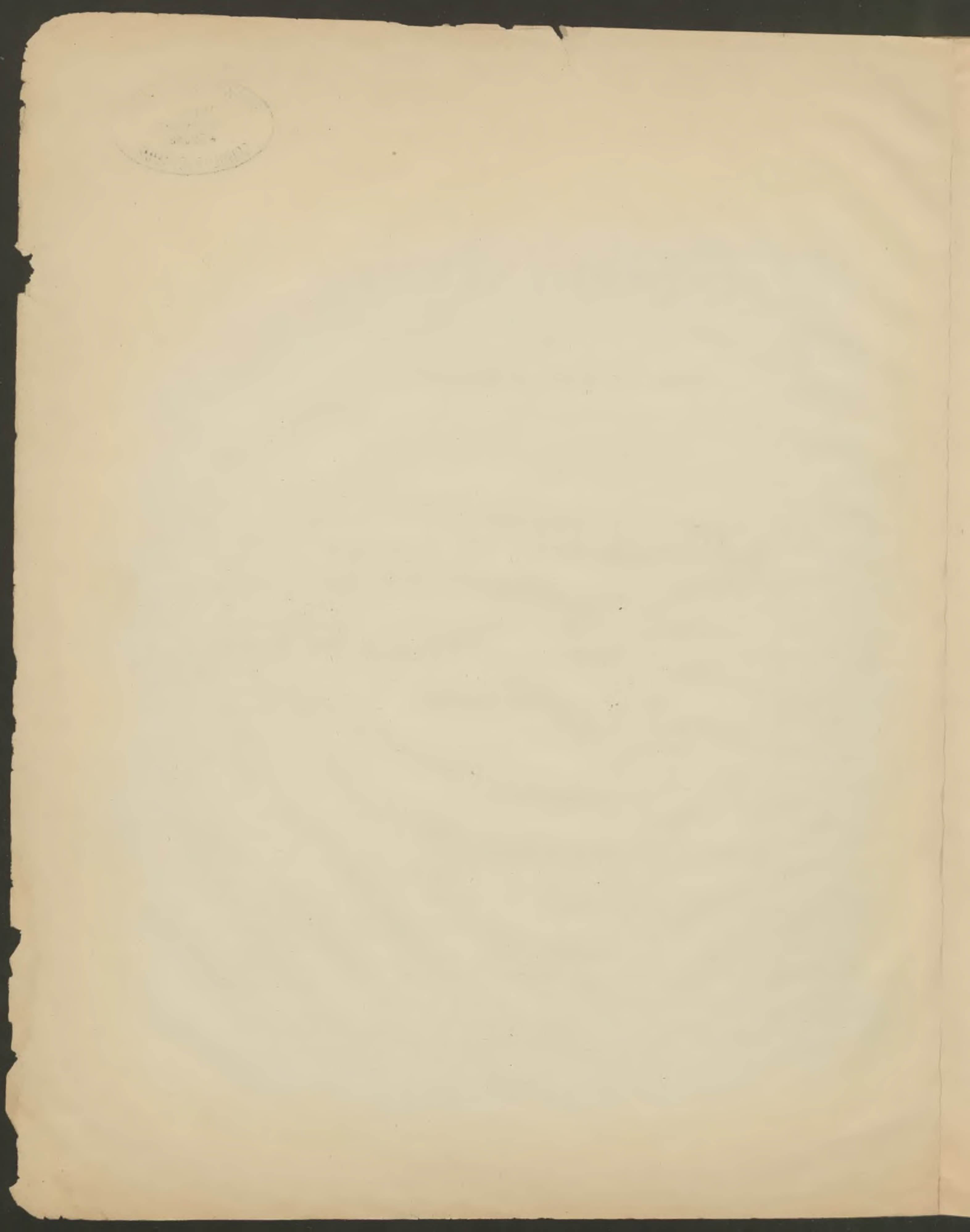
Königlichen Gymnasiums zu Lyck

für das Schuljahr 1889/90.

Lyck 1890.

Druck von Albert Glanert (vormals R. Siebert).

1890. Progr. Nr. 13.



Zur Schulreformfrage.

Bei der heute so brennenden, die weitesten Schichten des Volkes in Mitleidenschaft ziehenden Frage nach der Reform unserer höheren Lehranstalten wird der Schrift Matzat's „Die Ueberfüllung der gelehrten Fächer und die Schulreformfrage" gewiß von vornherein das größte Interesse entgegengebracht werden, umsomehr als der Verfasser der jedenfalls sich sehr laut äußernden Partei angehört, welche der Meinung ist, daß der Geist der Nation gegen die Beschaffenheit unseres höheren Schulwesens empört sei, und den stürmischen Forderungen nach „Abänderung des alten Schulsystems", wie es der moderne Zeitgeist verlange, mit seinen überaus kühnen Reformen gerecht wird.

Ausgehend von der Ueberfüllung der gelehrten Fächer und der ungenügenden Ausbildung, mit der die von den unteren oder mittleren Klassen abgehenden Gymnasialschüler ins praktische Leben übertreten, schafft M. nach beiden Seiten hin durch seine Reformprojekte Abhilfe, nach welchen durchweg in den kleineren und kleinen Städten die Gymnasien, wie er selbst sagt, „die volle Hälfte", abzuschaffen seien und an Stelle derselben die 6klassige „Gesamtschule" zu treten habe, welche eine mittlere allgemeine Bildung in Verbindung mit landwirtschaftlicher, bezüglich gewerblicher oder kaufmännischer Fachbildung ihren Schülern als Grundlage und Vorbereitung für das Leben mitgiebt. Nur in den großen Städten, welche die Existenz der verschiedensten Formen der Schulen zu tragen fähig sind, sollen auch die Gymnasien weiter bestehen können. Diese stattet M. sogar mit den größtmöglichen Freiheiten aus, sich auf der altsprachlichen Grundlage nach vollem Belieben auszugestalten, z. B. das Griechische von IV ab aufwärts bis OI zu lehren mit 8 + 8 + 12 + 8 + 8 + 8 Stunden, wozu noch für die UI und OI je 4 „Nebenstunden" wöchentlich treten, das Lateinische von VI ab bis UII mit 10 + 10 + 8 + 8 + 6 + 6. Um den Uebertritt aus der provinzialen „Gesamtschule" in das Gymnasium der Großstadt zu ermöglichen, soll jene einen facultativen Unterricht im Lateinischen von IV bis UII mit 8 + 8 + 6 + 6 Stunden denjenigen Schülern, welche studieren wollen, darbieten. Die 6klassigen Schulen sollen „recht eigentlich Sache der Gemeinden sein, diese auch das Recht erhalten, über die allgemeine Gestaltung des Lehrplans in diesen Schulen mitzusprechen, z. B. ob und welcherlei gewerblichen oder landwirtschaftlichen Unterricht sie haben wollen, ob französische oder englische Schreib- und Sprechübungen, ob auch lateinischen Unterricht zur Vorbereitung auf die Oberklassen einer 9klassigen Schule, während die besondere Ausgestaltung des Lehrplans dem Direktor und dem Lehrerkollegium verbleibt."

Beim ersten Anblick überraschen aufs angenehmste M.'s Reformvorschläge durch die großen Freiheiten, die sie nach allen Seiten hin spenden, und durch eine weitgehende Beweglichkeit und Möglichkeit zur Individualisierung, welche sie innerhalb eines leicht umschriebenen Rahmens gestatten. Bei näherer Betrachtung findet man jedoch auch bei diesem Projekt Unsicherheit bereits in der Grundlage, worauf es sich erhebt, weit klaffende Risse im Baue selbst.

Prüfen wir zunächst die „mittlere allgemeine Bildung", welche die 6klassige Schule gewährt. Deutsch und Geschichte sind hier „die Hauptfächer des Gesinnungsunterrichts." M. tadelt es, daß „der deutsche Unterricht jetzt ausschließlich vom ästhetischen Gesichtspunkte beherrscht wird" und fährt dann

unvermittelt fort: „infolge dessen (?) fehlt ihm bei seinem formalen Bestreben jeder Anhalt für Auswahl und Anordnung der Stoffe . . . beiden Fächern ist geholfen, wenn man sie zusammenwirft und ihnen ethische Ziele steckt“ (S. 35). Es ist nicht ganz klar, was M. damit meint. In seinem Lektionsplane für die 6klassige Schule finden wir für die VI die Angabe: „Prosaische und poetische Lesestücke allgemein ethischen Inhalts;“ im Uebrigen bietet er dieselbe „Auswahl“ des Stoffes, wie sie auch das Gymnasium für den deutschen Unterricht hat, z. B. Schillers Eleusisches Fest, Siegesfest, Polykrates, Ibykus, Bürgschaft, Taucher, Kampf mit dem Drachen u. s. w. Woher weiß denn M., daß die Erklärung dieser Gedichte auf den Gymnasien sich nicht „auch ethische Ziele steckt?“ Und andererseits wird er bei Dichtungen wie Jungfrau von Orleans, Don Carlos, Maria Stuart, Braut von Messina, Iphigenie, Hermann und Dorothea u. s. w., in welche gleichfalls die 6klassige Schule ihre Schüler einführt, gegen den „ästhetischen Gesichtspunkt“ beim Unterricht selbst doch nichts einzuwenden haben! Großes Bedenken aber erregt es, daß Gedichte wie Eleusisches Fest, Siegesfest, Polykrates, Ibykus, welche erst für die Unter- bez. Ober-Secunda eines Gymnasiums den Lehrstoff bilden, bereits der Quartaner von M.'s „Gesamtschule“ kennen lernt: derselbe kann gar nicht imstande sein, die Grundlage jener Gedichte, die antike Welt in ihren Formen und Gedanken, zu verstehen und somit überhaupt zu einem Genusse der Dichtungen nicht gelangen. Wozu aber soll der Schüler, der von der IV ins Leben übertritt, was doch auch bei der Matzat'schen Schule wie beim Gymnasium vorkommen wird, sich mit diesen Gedichten überhaupt bekannt machen? Der Obertertianer liest in der „Gesamtschule“ Don Carlos, Maria Stuart, Wallenstein, Minna von Barnhelm, Nathan, Egmont, einige Oden von Klopstock. Abgesehen davon, daß Don Carlos für die Schullektüre überhaupt sich nicht eignet, ist der Obertertianer wirklich für das Verständnis dieser Dichtungen noch lange nicht reif genug. In der Religion werden ihm sogar Briefe des Neuen Testaments und die — Apokalypse als passender Unterrichtsstoff geboten. Noch mehr steigern sich die Forderungen an den Unter-Secundaner, der zu bewältigen hat „Schillers Kabale und Liebe (!), Göthes Iphigenie, Hermann und Dorothea, kleinere Gedichte; Schillers Braut von Messina und kleinere Gedichte; Dichter der Freiheitskriege und einige folgende bis auf Geibel“: Kabale und Liebe wird sicherlich als Unterrichtsstoff für die Schule überhaupt zu streichen sein, im Uebrigen ist das Vorstehende das Pensum einer — Gymnasial-Ober-Prima. Und in der That weiß M. für die Oberklassen einer 9klassigen Schule nichts weiter mehr vorzuschlagen als „Logik mit Dispositionslehre (O II); Lesung des Nibelungenliedes im Urtext und mittelhochdeutsche Grammatik (U I); Ethik mit Gesetzeskunde (O I)“ (S. 72)! Der aus der U II abgehende „Gesamtschüler“ M.'s nimmt für dieses „Hauptfach des Gesinnungsunterrichtes“ eine völlig ungesunde und unverstandene Ausbildung in das Leben mit, die für seinen Beruf nur verbildend wirken kann. Statt weiser Beschränkung des Lehrstoffes herrscht das Streben nach Ueberfüllung. Die Fülle der Kenntnisse wird zur seichtesten und gefährlichsten Halbbildung.

M.'s Reformprojekt ist aber auch an tiefgreifenden Widersprüchen überreich. An einer Stelle sagt er: „Der Abiturient des Gymnasiums vermißt schmerzlich das Englische, der des Real-Gymnasiums das Griechische und dem auf der Oberrealschule Ausgebildeten wird es oft genug fühlbar werden, daß er kein sterbendes Wörtchen Latein weiß. Alledem könnte abgeholfen werden, wenn man sich entschließen wollte, sich auf die 4 Aufgaben zu beschränken, welche allein vernünftiger Weise gestellt werden können: französisch lesen, lateinisch lesen, englisch lesen, griechisch lesen“ (S. 46). Der Gymnasial-Abiturient, welcher „schmerzlich das Englische vermißt“, kann hier übergangen werden; ein solcher wird sich bei der Art seiner gewonnenen Ausbildung ohne Mühe die Kenntnis verschaffen können, englische Bücher und Schriften zu lesen, wie das auch bisher geschehen ist; zudem bieten heute auch die Gymnasien selbst dazu die Gelegenheit dar durch facultativen Unterricht von U II ab. Im Uebrigen stellt sich also nach M. die Sache so: die 6klassige Schule kann nur mit französisch lesen, lateinisch lesen, englisch lesen „befaßt werden“, das Griechische muß den drei oberen Klassen der 9klassigen Schule verbleiben. Da nun aber der lateinische Unterricht in der 6klassigen Schule wie in den drei oberen Klassen der 9klassigen Schule facultativ ist, so wird der größte Theil der Schüler auch aus der Schule M.'s „kein sterbendes Wörtchen Latein“ lernen! M. nimmt aber auch sein Versprechen, nach welchem seine 6klassige Schule nur mit drei Sprachen „befaßt“ werden kann, schon eine Seite später (S. 47) zurück: „ich bin nämlich der Ansicht, daß es eine ziemlich zahlreiche

Kategorie von Schülern giebt, welche an zwei sprachlichen Aufgaben genug haben und statt der dritten sprachlichen Aufgabe besser eine andere (nämlich Fachunterricht) erhalten.“ Was bleibt also bestehen von den Verheißungen, die mit so volltönendem Munde verkündigt werden!

Aber auch Griechisch wird der aus der 6klassigen Provinzialschule in die großstädtische 9klassige Schule übertretende Schüler nicht lernen können, weil er ohne irgend welche Vorkenntnisse in dieser Sprache an dem Ober-Secunda-Unterricht eines Gymnasiums einfach gar nicht theilnehmen kann, der sich hier auf einer gründlichen Vorbereitung in den Klassen IV—UII mit 8 + 8 + 12 + 12 Stunden aufbaut. Oder sollte M. an die Möglichkeit glauben, daß in der Großstadt neben den rein ausgebildeten Formen eines humanistischen bez. realen Gymnasiums, einer höheren Bürgerschule, einer Ober-Realschule seine provinziale „Gesamtschule“ mit ihrem Aufsatze der drei oberen Klassen, in denen auch das Griechische gelehrt wird, überhaupt noch bestehen oder gleichwertig neben dem von VI ab klassischen Gymnasium wirken und mit gleicher Vorbildung wie dieses seine Abiturienten zum Studium entlassen könnte? Griechich also wird auch nach dem Matzat'schen Reformprojekt in Wirklichkeit nur auf dem humanistischen Gymnasium gelernt werden können, so daß es, wie es bisher war, auch für die Zukunft dabei verbleiben wird, daß der Abiturient des Real-Gymnasiums „das Griechische schmerzlich vermißt.“

Hat sich so M.'s Versprechen, die Schüler der verschiedenen Schulformen mit der Kenntnis der alten Sprachen auszustatten und sie so einander gleich zu machen, in nichts aufgelöst, so werden wir auch sehen, daß sein Zugeständnis an die Gymnasien gleiches Resultat hat. So ganz ohne Gymnasium, das sagt sich M. selbst, kann auch die kleine Provinzialstadt nicht bleiben, darum gestattet er, wie wir oben sahen, von IV ab die Erteilung eines facultativen lateinischen Unterrichts. Zunächst spaltet sich, während jetzt sich die beiden höheren Schulformen erst von UIII ab in ihrem Wesen scheiden, die Matzat'sche „Gesamtschule“ schon mit der Quarta, so daß schon hier die Eltern die Bestimmung über die Zukunft ihrer Kinder zu treffen haben; von einer einheitlich geordneten „Gesamtschule“ kann aber nach diesem Riß, der ihre Organisation zerreißt, keine Rede mehr sein. Nicht organische Lehrformen sind hier ganz äußerlich unter einem Dache zusammengehalten.

Der Lateinschüler soll ferner in den neben der „Gesamtschule“ hergehenden Abteilungen die Vorbereitung für den Eintritt in die Oberklassen des großstädtischen Gymnasiums empfangen. Abgesehen davon, daß schon von vornherein in der ganz anders gearteten Luft der „Gesamtschule“ der Lateinschüler, wenn er ohne größte Ueberbürdung es überhaupt möglich machen kann, an diesem Unterrichte nebenher noch teilzunehmen, unter einem starken Drucke atmen und schwer gedeihen wird, empfängt er auch kärgliche Kost nach dem Lehrplane selbst, in IV „kleine Lesestücke zur alten Geschichte“, in UIII „Lesestücke zur Geschichte der Germanen“; für OIII giebt M. selbst nichts weiter mehr an als: „6 + 6 Latein.“ Gesetzt, die Eltern sind in der Lage, ihre Latein lernenden Söhne nach der Großstadt zum Besuche der 3 oberen Klassen zu schicken — worauf die unbemittelten Väter, auch wenn ihr Sohn eine „Ausnahme“ ist, einfach werden verzichten müssen —: ein so schlecht vorbereiteter Schüler wird gar nicht mit Erfolg in dem großstädtischen Gymnasium, das von VI ab die Schüler klassische Luft atmen läßt, mitarbeiten können, d. h. M.'s Koncession an die Gymnasien mit seinem facultativen Unterricht im Lateinischen steht wie sein obiges Versprechen nur auf dem Papier, in Wirklichkeit hat sie keinen wahren Inhalt, und so würde, wenn nicht die wohlhabenden Eltern von frühe an ihre Kinder nach dem klassischen Gymnasium der Großstadt schickten, die gesamte Jugend in der Provinz der Uniform der M.'schen Schule mit ihrer zum Halbwissen führenden Ausbildung anheimfallen.

Fundamental verschieden ist die Erteilung des sprachlichen Unterrichtes, wie sie am Gymnasium stattfindet und wie sie M. für seine „Gesamtschule“ verlangt. Er fordert, daß man sich zu begnügen habe, „die fremden Sprachen lesen zu können, da für die ungeheure Mehrzahl der Gebildeten der Verkehr meistens ein bloß indirekter, durch Bücher, Zeitungen und Zeitschriften vermittelter ist“ (S. 40); danach versteht sich dieses von der lateinischen Sprache erst recht, da sie ja eine tote ist. Der platte Standpunkt des Nutzens spricht sich hier aus, den M. im Princip für die Erziehung der Jugend einnimmt. M. läßt einmal, wo er von den Erziehungswegen spricht, die Aeußerung fallen: „sollte nicht jeder gesunde Knabe zu der wirklichen Welt neigen?“ (S. 31). Gewiß! Doch ist das eben die Aufgabe einer vernünftigen und sittlichen Erziehung, daß sie dem

Knaben und Jüngling die Gewißheit gewährt, daß es noch eine höhere Welt giebt, als die „wirkliche" ist, welche er mit Händen greifen, mit seinen Sinnen genießen kann!

Auch im Einzelnen, wo M. für die Beseitigung aller Schreibübungen aus dem fremdsprachlichen Unterrichte eintritt, sind seine Waffen nicht scharf geschliffen und geschickt geführt: er macht sich seine Sache doch gar zu leicht, manchmal möchte man glauben, daß das, was er spricht, unmöglich ernst gemeint sein kann; z. B. wenn er Mommsen's Ausspruch: „einen Gedanken in zwei fremden Sprachen ausdrücken (nicht etwa ‚Uebersetzen', sondern zwiefach nach den Gesetzen jeder Sprache denken) heißt, ihn völlig beherrschen" als unrichtig zu widerlegen sucht mit dem Hinweise auf die „vielgewandten Jünglinge und Männer, welche sich in den Gasthöfen Deutschlands nicht bloß durch die Kunst französischer und englischer Rede, sondern auch durch eine große Empfänglichkeit für Trinkgelder auszeichnen", (S. 41) oder wenn er den Grundsatz, daß die Schreibübungen ein unentbehrliches Mittel zu fester Aneignung der Grammatik und des Wortschatzes, durch den Einwand erschüttern will, daß „man doch nicht gehört habe von Exercitien in Sanskrit oder Gothisch, Extemporalien in Hieroglyphen- oder Keilschrift" (S. 42). Hier schüttet M. die volle Schale seines Unmutes über die Gymnasien aus, auf denen nach ihm das Schreiben alsbald der Hauptzweck wird, sodaß bei dem Uebersetzen aus der fremden Sprache „gepfuscht werden muß". Woher hat M. diese Kenntnis? Doch wohl nur vom Hörensagen und von Autoritäten, wie sein „befreundeter Gymnasiallehrer" ist, den M. durch Mitteilungen aus dessen Briefe doch gar zu sehr bloßgestellt hat. M. sagt: „Beim Uebersetzen in die fremde Sprache kommt zuerst das Rezept, die Regel, die Dressur, wobei das mangelnde sachliche Interesse durch Belohnungen und Strafen ersetzt werden muß" (S. 44). Der Lehrer, der so verfährt, wie hier M. schildert, ist freilich ein sehr schlechter Lehrer und Erzieher überhaupt; daß dies aber das für die Gymnasien im allgemeinen geltende Unterrichtsverfahren sein soll, zu dieser Behauptung fehlt M. doch jede Berechtigung. Die Tiefe seiner eigenen Pädagogik enthüllt er mit dem Satze: „Was kann dem Schüler daran liegen, wie ein deutscher Satz, dessen Inhalt ihm ja vollkommen klar ist oder scheint, lateinisch lautet?" (S. 44). Von der Staunen erweckenden Oberflächlichkeit dieses Ausspruches an sich ganz abgesehen, wer so urtheilt, der weiß allerdings nicht, welche Geist und Urteil schärfende Kraft in dem Uebersetzen in die fremden Sprachen liegt, und kann darüber nicht mitsprechen. Die Aufgabe beispielsweise, folgende vier Sätze „Afranius bemerkte Cäsars Anmarsch in der Ferne; überrascht von dieser Erscheinung machte er halt. Da sah er, daß Cäsar die Seinigen in der Ebene rasten ließ; infolge dessen setzte er den Marsch weiter fort," in eine einzige logisch geschlossene Periode zu bringen, sollte nicht das vollste Interesse eines Ober-Tertianers in Anspruch nehmen können? Bei solcher Denkthätigkeit versteht er erst den logischen Zusammenhang dieser Sätze in der Muttersprache und welche besonderen Wege wieder die fremde Sprache geht. So von Klasse zu Klasse dem Lehrpensum entsprechende und in den Stunden genügend vorbereitete Arbeiten sind gewiß bildend, sie werden auch von jedem Schüler gerne gemacht, schon weil er sie befriedigend liefern kann, und kommen wieder dem Uebersetzen aus der fremden Sprache zu gute. Freilich Pedanterie wächst überall mit ihrem lähmenden, das wirkliche Interesse der Schüler erstickenden Einflusse, sie wird die Matzat'sche Schule nicht beseitigen, weil sie einmal zu den menschlichen Eigenschaften gehört. Besonders ist für den sprachlichen Unterricht die sklavische Abhängigkeit des Lehrers von der Schulgrammatik verderblich; der Angriff M.'s gegen diese letztere ist gewiß berechtigt. Wenn aber M. den nach seiner Meinung an den Gymnasien herrschenden grammatischen Lehrbetrieb wegen seiner Oede geißelt, so thut er, als wüßte er nicht, welche große reformatorische Thätigkeit sich seit langen Jahren auf diesem Gebiete entwickelt hat und wie sie den Unterricht aus dem Banne der Grammatik zu lösen strebt.

Aber gesetzt, die schriftlichen Arbeiten sind dem Schüler unbequem und muten ihm größere Anstrengungen zu, als sie das Uebersetzen aus der fremden Sprache fordert, sie sind darum nicht aufzugeben. Eltern und Erzieher würden sehr unrecht gegen die Zöglinge handeln, wollten sie ihm das Schwere aus dem Wege schaffen und sie nur das Angenehme, wonach sie sich als natürliche Menschen sehnen, genießen lassen; gestählt würden diese für das Leben jedenfalls nicht werden, das solche Rücksichten mit Recht nicht kennt. Es ist keine Frage, daß das Uebersetzen aus der fremden

Sprache für den Schüler leichter ist und sein Interesse schon allein darum neben dem Genuß, den auch der geistige Gehalt gewährt. in hohem Grade weckt und festhält. Aber ebenso ist auch die Gefahr vorhanden, daß der Schüler auf Kosten der Form, welche den Inhalt birgt, schnell sich des letzteren zu bemächtigen und durch tastendes Raten sich das Verständnis zu erschließen sucht, wenn nicht ein sehr erfahrener, zu genauem Erfassen der originalen Form, wie es die antike stets ist, anhaltender und ihre Schönheit darlegender Lehrer die Schüler in der rechten Zucht bewahrt und sie vor dem Dilettantismus behütet: das wird jeder Lehrer von vornherein zugeben, der den griechischen Unterricht in der I erteilt. Maßvoll und verständig angelegte schriftliche Uebungen, welche sich an die Lektüre anlehnen und den Wortschatz derselben und die wichtigsten syntaktischen Erscheinungen verarbeiten, zur Kontrolle, wie der Schüler die Lektüre und die Sprachgesetze aufgenommen hat, sind notwendig, um ihm die nötige Sicherheit im Umgange mit der sprachlichen Form und auch das wahre Verständnis des Gedankens dauernd zu erhalten. Mit dem Fortfalle der schriftlichen Imitation schwindet auch das Interesse für die schöne Form, die bei den antiken Sprachen von dem Inhalte unzertrennlich ist. Gerade die Eigenart ihres Baues, der Reichtum der Formenwelt. die logische Geschlossenheit der Periode zwingt den Schüler von dem ersten Anfange terra est rotunda bis zu den im reichen Strombette fließenden, prachtvoll und mächtig dahinrauschenden Satzgebilden Ciceros, den wie aus Marmor kunstvoll gearbeiteten Perioden des Demosthenes, den durch ihre bestrickende Anmut fesselnden Sätzen Platos auf jedem Schritte, den der Schüler vorwärts geht, zu denken, in den Geist des Schriftstellers sich hineinzudenken, was doch erst das A und O jeder wissenschaftlichen Arbeit ist. Noch angestrengter wird seine Denkoperation, wenn er aus seiner eigenen Sprache heraus, die er unbewußt und ohne darüber gegrübelt zu haben, von den Lippen seiner Mutter vernommen hat, sich in die fremde Anschauungsweise durch Wahl des passenden Ausdrucks und des Satzbaues versenken soll, eine Arbeit, die ihm zugleich das rechte Verständnis der eigenen Muttersprache eröffnet. Zu dieser rein wissenschaftlichen, auf den unmittelbar handgreiflichen Nutzen sich nicht beziehenden Arbeit bildet das Gymnasium seine Schüler heran, damit sie auch für ihren späteren wissenschaftlichen Beruf sich den sittlichen Ernst für Gedankenarbeit, die Thätigkeit und Beweglichkeit des Geistes erwerben, um sich in jede Materie vertiefen zu können, mögen sie auch zu den Objekten ihrer Arbeit auf der Schule, zu der Lektüre der Schulschriftsteller, selbst nie mehr zurückkommen. Das ist eben der prinzipielle Unterschied zwischen dem Gymnasium und der Schule M.'s: jenes lehrt die Wege zum Erkennen und Wissen, diese stattet mit Wissensstoff aus, der unmittelbar für den Fachberuf nützen soll; jenes ist die für wissenschaftliche Studien vorbereitende Schule, diese giebt abgeschlossene, für das praktische Leben geeignete Ausbildung. Beide Arten von Schulen sind berechtigt und sollen neben einander bestehen, eine die andere aber nicht zu verdrängen suchen!

Bei dem Unterrichtscharakter, den die M.'sche Schule an ihrer Stirn trägt, sollte sie noch konsequenter vorgehen, die beiden modernen Sprachen allein festhalten und die lateinische ganz fallen lassen, was sie ja auch in Wirklichkeit thut; denn der lateinische Unterricht ist doch nur fremdartige Dekoration. Er ist fakultativ in der sechsklassigen Schule, er ist fakultativ auch in den drei Oberklassen; die Mehrzahl der Schüler nimmt an ihm nicht teil. Nun sagt M.: „Wir können das Lateinische nicht aus der Sprache der Vergangenheit herausschaffen und wenigstens die Sprache der nächsten Vergangenheit seines Volkes, die des 17. und 18. Jahrhunderts, muß doch ein Gebildeter verstehen" (S. 67) Doch lernt der größte Teil seiner Schüler nicht Latein: was folgt also daraus? offenbar daß sie nicht zu den „Gebildeten" gehören oder — „Gebildete zweiter Klasse" sind? Der obige Satz M.'s ist nur eine leere Phrase, und das Wort „Gebildeter" mit Unrecht gebraucht: es giebt sehr viele, welche die Kenntnis der lateinischen Sprache, wie sie M. hier fordert, nicht haben und doch zu den Gebildeten der Nation gehören. Und zu dem Ziele, das M. den „Gebildeten" steckt, kann seine Schule überhaupt nicht führen. Der lateinische Unterricht seiner Schule ist, wie wir sahen, nicht tief: „IV kleine Lesestücke zur alten Geschichte, UIII Lesestücke zur Geschichte der Germanen, OIII 6 + 6 Latein." Was kann dabei herauskommen? M. glaubt allerdings: „der künftige Mathematiker und Naturforscher lernt hier Latein genug, um seinen Gauß und Newton lesen zu können, und mehr braucht er nicht" (S. 67): sollte derjenige Mathematiker, der an die Quellen seiner Wissenschaft geht, sich diese Kenntnis nicht besser und leichter selbst beschaffen, als sie durch den armseligen Unterricht auf der Gesamtschule empfangen? Auch in den Oberklassen soll

der lateinische Unterricht fakultativ sein: „die künftigen Theologen, Juristen, Philologen und Historiker mögen es weiter treiben, von den übrigen Schülern ist das nicht zu verlangen.“ Das Letztere ganz natürlich! denn die übrigen Schüler haben ja Latein auch schon vorher nicht gelernt, bis etwa auf die „Mathematiker“, von denen wahrscheinlich viele gleichfalls vom fakultativen Unterricht fern geblieben sein werden. Was aber in den oberen Klassen die Lateinschüler „weiter treiben“ sollen, darüber schweigt M., und er thut recht daran, denn wie kann er über die lateinische Sprache überhaupt urteilen, wenn er vom „elenden Livius“ (S. 67) spricht und es fraglich läßt, ob „die römische Litteratur überhaupt den Namen einer Litteratur verdient“, (S. 67) da sie „von höchst fragwürdigem Werte ist“ (S. 70) Eine Persönlichkeit, wie die des Dichters Horaz ist, dämmert ihm hier nicht einmal in der Einnerung auf! Über diese Sicherheit, mit der solche Urteile auf den öffentlichen Markt getragen werden, darüber allein müssen wir uns allerdings wundern, und wir Gymnasiallehrer müssen tief genug in der Meinung des Volkes gesunken sein, daß wir uns gegen Angriffe zu verteidigen haben von Männern, die auf solchem Boden stehen! „Lateinisch reden können auch schon die Lehrer nicht mehr, von lateinischen Versen hört man kaum noch etwas, der lateinische Aufsatz fristet nur noch ein lächerliches Scheindasein, und das Genie Ciceros findet auch unter den klassischen Philologen immer weniger Bewunderer“ (S. 71). Man hat auch hier das Recht, wohl betroffen zu sein, wenn man einen solchen Satz liest, in dem Wichtiges vom Unwichtigen nicht geschieden ist, Phrase an Phrase sich reiht. Ob Cicero ein „Genie“ ist, diese Frage ist hier gar nicht zu lösen, es kommt auch darauf gar nicht an; daß aber Cicero durch seine reiche Herzens- und Geistesbildung für die Entwickelung des Menschengeistes eine der allerbedeutsamsten Persönlichkeiten des Altertums gewesen ist, daß ohne seine Kenntnis unmöglich die Renaissance, wie sie es that, hätte aufblühen können, worauf doch auch „die Sprache der nächsten Vergangenheit“ unseres Volkes sich bildete, die ja „ein Gebildeter verstehen muß“, diese Frage ist jedenfalls mit einem entschiedenen „ja“ zu beantworten! Wenn „der lateinische Aufsatz nur noch ein lächerliches Scheindasein fristet“, so ist das ja höchst traurig, doch wo das der Fall ist, trägt mit daran die Hauptschuld der betreffende Unterricht. „Mit dem lateinischen Aufsatz wird auch Cicero verschwinden; wenn der Mantel fällt, muß der Herzog nach“ (S. 70). In der unpassenden Verwertung von Verrina's Citat zeigt sich deutlich das rücksichtslose, unhistorische, radikale Verfahren, aus dem M.'s Reform hervorgegangen ist. Wir Gymnasiallehrer haben jedenfalls nicht den Glauben, wenn der „Purpur“ — lateinischer Aufsatz fällt, muß der „Herzog“ — Cicero nach; Cicero wird uns immer verbleiben. Sollte der Aufsatz wirklich fallen, wir würden immerhin dies Ereignis schmerzlich beklagen, da ein wichtiges Mittel zur Befruchtung und Vertiefung des Unterrichts dem tüchtigen Lehrer aus der Hand genommen wäre. Denn die Sache steht doch so: der lateinische Aufsatz soll nicht mehr ein Zeugnis ablegen von der Fähigkeit des Schülers, daß er die lateinische Sprache in dem Umfange wie die deutsche mit einer gewissen Sicherheit zu beherrschen vermag, diese Zeiten, in denen das möglich war, sind lange vorüber; bei unserm so viel reicher und vertiefter gewordenen Leben sehnen wir uns durchaus nicht nach ihnen zurück. Anderseits ist mit der größten Entschiedenheit das schlechte Surrogat zu verdammen, das man dafür einzuführen versucht hat, nämlich den Gebrauch von leeren Phrasen in Wendungen und ganzen Sätzen, von Uebergängen von einem Theile zum andern, wobei die Uebergangsphrasen das Wichtigste sind: das muß zur Unwahrheit und Gedankenlosigkeit führen, wenn damit der Glauben erweckt wird, daß in der Anhäufung dieses erborgten und unechten Schmuckes irgend welche geistige Thätigkeit ruhe. Unbarmherzig sind diese Phrasen von dem Lehrer aus dem Aufsatze zu beseitigen überall, wo nur die geringste Neigung des Schülers zu derartiger Imitation sichtbar wird. Der Aufsatz soll im Anschluß an die Lektüre oder über ein leichtes freies historisches Thema geschrieben werden, das am besten so gewählt ist, daß dem Schüler der Sprachschatz der Lektüre dabei dienlich sein kann Auf so vorbereitetem Boden soll der Schüler in einfachem, natürlichem Ausdruck, frei von jedem Schwulst darlegen, wie weit er es gebracht hat, lateinisch zu denken, die deutschen Gedanken in die fremde logisch strengere Form zu gießen. Der Aufsatz ist danach eine freie stilistische Uebung, die eben in der freien Bewegung, die sie gestattet, neben dem den Eigenwillen bindenden lateinischen Scriptum ihren besonderen Wert hat und eine Ergänzung für die Beurteilung der Gesamtleistung im Lateinischen bildet: in dieser Beschränkung und unter Leitung eines verständigen und anregenden Lehrers ist die Arbeit sehr wohl in recht fruchtbringender Weise zu lösen.

Eine andere Frage ist es aber, ob der lateinische Aufsatz seine wichtige Stellung in der Entlassungsprüfung notwendig behaupten soll. Selbst fünf Stunden sind für den Prüfling eine zu kurze Zeit, um in einer fremden Sprache etwas den Anforderungen wirklich Entsprechendes zu liefern, wenn man zudem noch dessen eigne Befangenheit, in der er während der Prüfung überhaupt arbeitet, in Anrechnung bringt. Es ist darum schwer anzunehmen, daß ein unter solchen Umständen geschriebener Aufsatz über die geistige Reife des Schülers ein völlig sicheres Urteil gewährt. Für dieselbe legt der deutsche Aufsatz das wichtigste Zeugnis ab, die bedeutsamste Arbeit der ganzen schriftlichen Prüfung, die, wenn sie Unklarheit im Denken, Fehler in dem Gebrauche der Sprache aufweist, über das Schicksal des Prüflings schon allein entscheiden sollte. Für die Gewandtheit im Gebrauche der lateinischen Sprache ist das lateinische Scriptum, das keine freie Leistung vom Schüler verlangt, völlig ausreichend. Dagegen würde in höherem Sinne als der lateinische Aufsatz eine Uebersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche nachweisen können, wie tief der Schüler in das Verständnis des römischen Geistes und seiner Sprache eingedrungen ist und mit welchem Geschick er die fremde Welt in sein Deutsch zu übertragen versteht. Eine solche Arbeit, die als der Prüfstein für die geistige Ausbildung im Lateinischen anzusehen wäre, ist von einem Schüler, der seine Pflicht gethan hat, auch unter dem Ernst der Prüfung als Klassenarbeit nicht schwer zu leisten, ohne daß man hier nötig hat, geringe Anforderungen zu stellen.

Höchst lehrreich ist es, die logischen Voraussetzungen M.'s zu prüfen, welche seine 6klassige „Gesamtschule" ins Dasein gerufen haben. Nachdem er auf 23 Seiten unter Herbeischaffung eines übermächtigen statistischen Materials die gewiß nicht mehr neue Wahrheit bewiesen hat, daß die Hauptursache für „die Ueberfüllung der sogenannten gelehrten Fächer in der vermehrten Frequenz der Gymnasien zu suchen sei", erklärt er, „damit von selbst auf den Punkt gekommen zu sein, an welchem der Hebel angesetzt werden muß" (S. 23) betreffend die Lösung der Frage, durch welche Mittel dieser Ueberfüllung am wirksamsten entgegenzutreten sei. Erfährt man nun von M., daß „die Zahl der preußischen Gymnasien in den Jahren 1867—1888 von 193 auf 264, also um 37 pCt. vermehrt worden ist, während die Bevölkerung Preußens sich in demselben Zeitraum von 24 auf $28^3/_4$ Millionen, also nur um 20 pCt. vermehrt hat" (S. 8), so sollte man glauben, das nächstliegende und natürlichste Mittel, um die entstandene Ueberfüllung zurückzudämmen, wäre eine entsprechende ausgleichende Verminderung der Gymnasien. M. schließt anders; er sagt, daß auf jenen Punkt, „an welchem der Hebel angesetzt werden muß, auch die Unterrichtsverwaltung längst aufmerksam geworden ist" und fährt dann fort: „Der Unterrichtsminister erklärte dem Abgeordnetenhause am 6. März 1889: ‚Wie ich den Zudrang zu den Universitäten zurückhalten kann, das ist für mich die allerwichtigste Frage' und gab dann folgende Auseinandersetzung: ‚Für die Frage, wie wir unsere Schulen entlasten und die ungeeigneten Elemente von uns fern halten können, ist der Ausgangspunkt natürlich immer das Ersitzen der Militärberechtigung.'" — Wer diesen Satz liest, muß unwillkürlich annehmen, daß die „folgende Auseinandersetzung" in unmittelbarem Zusammenhange mit der Frage betreffend den Zudrang zu den Universitäten stehe; das ist aber durchaus nicht der Fall. Die Frage, wie von den Gymnasien die ungeeigneten Elemente fern zu halten sind und das Ersitzen der Militärberechtigung hat mit der Frage, wie man der Ueberfüllung der gelehrten Fächer abzuhelfen habe, nichts zu thun, und der Herr Minister hat auch beide von einander verschiedene Materien ganz gesondert behandelt; seine „folgende Auseinandersetzung" bezieht sich nicht auf die Zurückhaltung des Zudranges zu den Universitäten, sondern allein auf die Entlastung der Gymnasien von ungeeigneten Elementen. M. hat sich dieses nicht schönen Kunstgriffes bedient, einmal um dem Leser von vornherein den Glauben zu erwecken, er stehe mit der „Unterrichtsverwaltung" hier auf gleichem Boden, sodann aber, um unvermittelt zu dem hinüberzuspringen, was seine Herzensangelegenheit ist. Da nämlich in einzelnen Anstalten die Berechtigung für den einjährigen Militärdienst durch ein besonderes Examen, in den Gymnasien durch „Ersitzen" erworben wird, soll auch in den letzteren Anstalten der Gleichheit wegen und um ungeeignete Schüler von denselben fern zu halten, eine besondere Prüfung nach dem UII-Cursus eingelegt werden, durch welche die Reife für OII und damit auch das Militärzeugnis gewonnen wird. Der Vorschlag eines solchen Zwischenexamens ist auch schon von der Unterrichtsverwaltung in der Oktober-Konferenz 1873 in Anregung gebracht und beifällig aufgenommen worden, weil dadurch das so oft vorkommende „Ersitzen" der

Berechtigung beseitigt werde, doch sah man „in der Einlegung einer solchen Prüfung an sich, da dieselbe erfolgte an einer Stelle, an welcher für die Schule selbst ein bestimmter Abschluß nicht bestehe“, ein Bedenken. Und von diesem Gesichtspunkt aus nicht ohne Grund, zumal die Berechtigungsfrage für den einjährigen Dienst mit dem Wesen des Gymnasiums in keinem geistigen Zusammenhange steht, sondern diesem zu tragen auferlegt ist. Wie aber der „Gymnasialballast“ durch eine so eingelegte Prüfung von den Anstalten verschwinden wird, ist freilich nicht einzusehen, da diejenigen, welche die Prüfung nicht bestehen, weiterbleiben werden, bis sie das Zeugnis erhalten, wenn nicht etwa die Bestimmung getroffen werden sollte, daß eine Beteiligung an dieser Prüfung nur einmal stattfinden könne. Daß anderseits die Gymnasien, um sich von dem ungeeigneten Schülermaterial schneller zu befreien, den Berechtigungsschein auch auf sehr mittelmäßige Leistungen hin ausstellen sollten, dieser Verdacht ist bei der Pflichttreue und Gewissenhaftigkeit der Lehrerkollegien von vornherein auszuscheiden: die Anstalten, die sich schon so viele Jahre mit dem „Ballast“ haben quälen müssen, werden, wo es sich doch nur um einen noch verhältnißmäßig kurzen Zeitraum handelt, sich hierin nicht eine Schwäche zu schulden kommen lassen, umsoweniger, als diese den Wert der Versetzung nach O II überhaupt in Frage stellen würde. Eine eingelegte Prüfung nach dem einjährigen Cursus der U II könnte vorzugsweise den Sinn haben, daß der weitere Besuch der drei Oberklassen von einer befriedigend bestandenen Prüfung abhängig gemacht wird. So macht auch M. den anscheinend sehr richtigen Vorschlag, daß „in die O II nur solche eintreten dürfen, welche dies Examen in allen Fächern mindestens genügend, in einigen gut bestanden haben; man wird der Ueberfüllung der sogenannten gelehrten Fächer an derjenigen Stelle steuern, wo es noch Zeit ist“ (S. 28). Doch ist die Fassung „in einigen gut“, zunächst zu unbestimmt; ein „gut“, das man sich in der Religion, Geschichte durch Fleiß unschwer erwerben kann, giebt noch keine Gewähr, daß der betreffende Schüler sich für akademische Studien besonders eigne. Es würde danach zum Ausweis ein „gut“ in den Sprachen oder in der Mathematik verlangt werden müssen. Doch erscheint eine solche Forderung überhaupt eine große Strenge, ja Härte in sich zu schließen. Gerade lassen die Entwickelungsjahre eines Jünglings, in welchem die geistigen und seelischen Kräfte desselben vielfach gebunden sind, eine sichere Beurteilung seiner Individualität nicht zu; es ist von jedem Lehrer oft beobachtet worden, daß Jünglinge, die in dieser Zeit schlaff erscheinen, später sich noch sehr günstig entwickelten, und so können auch Schüler, welche nach absolvirter U II durchweg genügende Leistungen aufweisen, mit gereifterer Kraft in den Oberklassen sich noch erfreulicher entfalten. Auf Grund von durchweg ausreichenden Leistungen, gesetzt, daß diese voll und ganz dies Prädikat verdienen, Schülern vor der Zeit den Weg zu bestimmen und ihnen gewisse Aussichten für die Zukunft abzuschneiden, ist eine Härte. Freilich ist M. anderer Meinung: „gerade die Ausnahmen brauchen wir auf den Universitäten, nicht den Schwarm der Mittelmäßigkeiten“ (S. 32)! Wie wenige aber außer demjenigen, der diesen Ausspruch gethan, dürfen sich zu den „Ausnahmen“ zählen, da das Gros der Menschen, wenn es hoch kommt, nur auf das mittlere Maß der Begabung Anspruch erheben kann. Die höher gesteigerten Anforderungen, verbunden mit sorgfältigster, gewissenhaftester Erwägung der Lehrer, führen übrigens schon von selbst herbei die rechte Sichtung der für akademische Bildung geeigneten und nicht geeigneten Schüler, wie dies der zahlreiche Schüler-Abgang gerade von den mittleren Klassen darlegt.

Jenes oben erwähnte Bedenken gegen eine Einlegung einer Prüfung nach der U II, welches in der Oktober-Konferenz laut wurde, hält auch M. für „richtig“, fährt jedoch fort: „aber meines Erachtens erfolgt aus demselben nicht, daß das Examen nicht einzulegen ist, sondern daß die 9 klassigen Schulen ihren Lehrplan ändern müssen.“ Hier liegt wieder ein falscher Schluß M.'s vor. Wenn das Bedenken gegen eine Prüfung nach U II erhoben wurde, weil die Einrichtung des gymnasialen Lehrplanes eine solche nicht mit Notwendigkeit gebiete, so steht doch die Prüfung an sich mit dem Lehrplan des Gymnasiums nicht im Widerspruch; warum sollten nicht ca. 27 Unter-Secundaner, soviel würde etwa die Zahl dieser Schüler, im Durchschnitt für das einzelne Gymnasium berechnet, betragen, jährlich geprüft werden können? Warum also die 9 klassigen Schulen nach Einlegung einer Prüfung sich ändern, und wie M. will, von Grund aus sich ändern müssen, dafür hat M. nicht den Schatten eines Grundes angegeben. Er fährt allerdings fort: „Und nicht bloß wegen des Examens; vielmehr haben . . . diese Schulen unter allen Umständen die Pflicht, auch an die

vorher abgehenden Schüler zu denken, d. h. hinter U II einen Abschluß zu machen und sich in ein 6 klassiges Untergymnasium und ein 3 klassiges Obergymnasium zu zerlegen." Hier ist ein Grund angeführt, doch hat zunächst dieser mit der Prüfung in U II nichts zu thun, diese bleibt nach wie vor von ihm unbegründet in der Luft schweben; der neu hinzugekommene Grund hat aber erst recht keine Beweiskraft. Denn nach ihm soll um der von IV oder III abgehenden Schüler willen, die wegen mangelnder Begabung überhaupt nicht einem Gymnasium hätten übergeben werden sollen, der Lehrplan desselben sich ändern, d. h. das Gymnasium, das auf einer ganz besonderen Basis erbaut ist, soll den ungeeigneten Elementen zu Liebe sich nun — ja in was? umwandeln? M. braucht, um die Sache zunächst mit einem schönen Namen zu verdecken, die Bezeichnung „Unter-Gymnasium" und „Obergymnasium"; doch nach seinen darauf folgenden Ausführungen, betreffend die Beschaffenheit dieser Schulen, die oben bereits beleuchtet sind, ist sein Untergymnasium nichts anders als eine Realschule oder höhere Bürgerschule, sein Ober-Gymnasium in den meisten Fällen nichts anders als eine Ober-Realschule. Mit beneidenswerter Sicherheit und Schnelligkeit entscheidet sich M. in den allerwichtigsten Fragen, die die Nation überhaupt bewegen können! M. findet es richtig, „daß die Elementarschule und die Bürgerschule sich nicht nach dem Gymnasium richten können"; er fährt dann fort: „Aber warum soll sich das Gymnasium nicht nach der Elementar- und Bürgerschule richten; oder, was dasselbe ist, warum soll der künftige Gymnasiast nicht zunächst die Elementar-, dann die Bürgerschule durchlaufen, wenigstens eine gewisse Strecke derselben?" (S. 32). Wir wissen, was hier „eine gewisse Strecke" bedeutet; es ist die 6 klassige „Gesamtschule", d. h. der künftige Gymnasiast soll 6 Jahre seines Lebens hingeben, um diese in einer anderen Atmosphäre zuzubringen, als sie für seine späteren Absichten ihm zuträglich ist! Die Art aber, wie M. hier seine Ansicht begründet, daß das Gymnasium sich nach der Elementar- und Bürgerschule richten soll, legt auch hier die Vermutung nahe, daß M. wider besseres Wissen einen Scherz treibt; denn er fährt fort: „Weil das Gymnasium mit seinen alten Sprachen notwendig frühe anfangen muß. Und warum ist das notwendig? Weil Herbart den unglücklichen Gedanken verfolgte, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Griechischen, und zwar mit der Lektüre der Odyssee, zu beginnen" (S. 32)! Das ist alles, was M. in dieser tief einschneidenden Angelegenheit zur Begründung seiner Behauptung vorzubringen weiß! Was er von Herbart bei dieser Gelegenheit sagt, trifft in viel höherem Grade ihn selbst: „er spottet seiner selbst und weiß nicht wie!" M. führt selbst drei Formen des Unterrichts an, Elementar-, Bürgerschule und Gymnasium. Bei seiner leidenschaftlichen Voreingenommenheit gegen die Gymnasien, welche er sachlich nicht stützen kann, entzieht er dem Gymnasium allein die Berechtigung eines organischen und selbständigen Aufbaues von unten auf und übersieht das doch Zunächstliegende, daß der Lehrplan einer Volks-, Bürger- und Gelehrtenschule in Berücksichtigung der Lehrziele, welche in diesen Schulen für das spätere Leben erstrebt werden, von vornherein ganz individuell in jedem einzelnen Falle angelegt werden müsse. Mit einem Federzuge streicht er die Gymnasien, die humanistischen wie die Realgymnasien, in den kleinen und kleineren Städten und läßt ihnen nur in den großen Städten das Dasein, ein revolutionärer Schritt, dessen volle Bedeutung M. gewiß nicht ernstlich erwogen hat.

Zunächst würden dem Erziehungswerke die allergrößten Schwierigkeiten bereitet werden, wenn bei der dann in den größern Städten notwendig werdenden Vermehrung der Gymnasien das Zuströmen von Schülern aus der Provinz nach der Großstadt erfolgen müßte, wo sie zwar größere Anregung finden, aber auch reiche und ungeahnte Gelegenheit zum frühzeitigen Genusse des Lebens, um so mehr, als sie dort einer gewissenhaften Beaufsichtigung der Lehrer und auch des Elternhauses ganz entzogen sind. Und doch bedarf gerade diese Jugend, welche sich für die wissenschaftliche Laufbahn vorbereitet, in ihrem bereits gereifteren Alter, in welchem die mächtiger werdenden Triebe zur Erfassung der sinnlichen Welt drängen, ganz besonders eines ernsten, aber liebevollen, von Verständnis für sie getragenen Schutzes der Erzieher, soll sie nicht im Kampf mit dem herandrängenden Leben untergehen. Wenn auch die entlegene Provinzialstadt dem Gymnasiasten nur wenig Anregung bietet, so kann derselbe doch in um so gewissenhafterer Obhut verbleiben, sicherer geschützt und reiner zur Universität entlassen werden. Die von außen her fehlende Anregung vermag ein gebildeter, charaktervoller, von Liebe für seinen schönen Beruf und die ihm anvertraute Jugend erfüllter Lehrer durch sein belebendes Wort wenigstens zum Teil zu ersetzen, der somit in der kleinen Stadt

eine gewiß dankbarere und lohnendere Aufgabe findet, als in der Großstadt. Aber das Schwinden der Gymnasien aus der Provinz würde für diese ein wahres Unglück sein. Es ist keine Frage, daß ein lebensfähiges Gymnasium in der Provinz, wenn das Lehrerkollegium von einem wissenschaftlichen Sinne erfüllt ist und seine bedeutsame Aufgabe gerade an dieser Stelle zu würdigen weiß, für Stadt und Land eine Art kleiner Universität bedeutet, von der aus über alle Kreise die dem Lehrkörper innewohnende geistige Bildung sich ausbreitet. Wird ein solches vollberechtigtes Gymnasium aus der Landschaft herausgenommen, so sinkt damit deren geistige Bildung, und die Anregung, von höherem Gesichtspunkte aus die Lebensfragen zu erfassen und zu behandeln, schwindet. Der weitgehenden Liebe und Anhänglichkeit, welche solche Gymnasien bei der Bevölkerung finden, wie das an ihren hohen Ehrentagen zum Ausdruck kommt, können sich die großstädtischen Gymnasien, die sich mit ihrer Einwirkung bei den mannigfach dort pulsierenden geistigen Strömungen verlieren, auch nicht annähernd erfreuen. Mit Einführung der Matzat'schen 6 klassigen Schule ist sofort das allgemeine Bildungsniveau gesunken und wird, je länger diese Schule wirken sollte, weiter sich verflachen, das Lehrer-Kollegium wird schon darum, weil die Schule nicht die höchste Bildung zum Eintritt in die Universitätsstudien gewährt, sondern ins praktische Leben entläßt, oder im seltenern Falle für eine erst abschließende Schule vorbereitet, seine bevorzugte Stellung in der Gesellschaft nicht mehr behaupten können und mit Kreisen Fühlung suchen müssen, von wo Anregung sie nicht empfangen, oder wohin sie selbst diese nicht tragen können.

Freilich an einer Ueberzahl von Gymnasien, das hat M. nicht allein und zuerst erkannt, kranken wir. Es ist nicht gut für die Entwickelung der gesellschaftlichen Bildungs-Zustände gewesen, daß mehr als nötig die Möglichkeit auch dem kleinen Manne geboten wurde, sein Kind auf die „hohe Schule" zu geben, in den meisten Fällen ohne Rücksichtnahme, ob auch die hinreichenden Mittel vorhanden sind, für lange Jahre das Kind unterhalten zu können, ob sich auch dieses selbst der geistigen Kräfte erfreut, die für einen so ernsten Lebensweg befähigen; dem treibenden Ehrgeize, einem durch Elternliebe nicht immer zu erklärenden, oft eitlen Verlangen, dem Sohne eine andre Bildung geben zu lassen, als sie dem Vater zuteil geworden ist, entspringt oft genug die Zuführung unbegabter oder recht mittelmäßig veranlagter Kinder in die Gymnasien. Selbst befähigte Söhne, die sich wirklich zum Ziele durcharbeiten, erwarten schwere Konflikte, in die sie die sich mehrende Geistesbildung und sich ändernde Lebensauffassung mit dem Elternhause bringt, und nicht vielen schlägt ein Herz, das an Liebe und kindlicher Pietät stark genug ist, um aus diesen Konflikten siegreich hervorzugehen. Noch schwerer ist es, die mannigfachen Wohlthaten, auf die solche Schüler von vornherein angewiesen sind, ohne Schädigung des eigenen Innern zu empfangen und mit dem sich entwickelnden Selbstgefühle sich die rechte Dankbarkeit zu bewahren. Vollends gar keinen Segen bringt es, wenn Knaben wegen mangelnder Begabung bereits in den unteren oder mittleren Klassen stranden und wieder in die Kreise, aus denen sie gekommen, zurücktreten mit einer für ihren nächsten Beruf unzureichenden Bildung, die aber oft ausreichend genug ist, um sie mit den Ihrigen zerfallen zu lassen, zumal die Unreife der Jugend und die gewonnene Halbbildung einen Ausgleich schwerer herbeiführt. Leider ist der die Nation schädigende Glaube über die weitesten Kreise verbreitet, daß alles Glück im Staatsbeamtentum zu finden ist, daß es außerhalb desselben keine eines Menschen würdige Thätigkeit giebt; das hat eben jene beklagenswerte Erscheinung zur Folge, daß die kleineren Gewerbetreibenden, der Handwerker, der Subalternbeamte, der Grundbesitzer ihre Kinder nicht ihrem Stande erhalten, sondern über denselben sie hinausgehoben wissen wollen. Darüber geht die früher so segensreich wirkende feste Geschlossenheit der Stände, die kräftigende Standesehre zu Grunde, die Unzufriedenheit wächst bei eingetretenem Mißlingen, die staatszersetzenden Elemente nehmen in auffallender Weise zu. Der sittliche Mut und das Selbstvertrauen der Stände muß sich wieder heben mit der Erkenntnis, daß jede menschliche Thätigkeit, welche ehrbar und pflichtgetreu ausgeführt wird, ihren Segen in sich trägt, ganz besonders in unserer Zeit mit dem völlig veränderten Kultur- und Produktionswesen, mit dem ungeahnten Aufschwunge der Industrie und der Maschinentechnik. Diese breitere Basis, auf welcher heute das reale, praktische Leben steht, bedarf einer umsichtigen und sorgfältigen Vorbildung durch geeignete Lehranstalten, und der städtischen Kommunen Pflicht ist es, diesem Zuge unseres heutigen Lebens Rechnung zu tragen, nicht ihren Stolz in der Anlage von Progymnasien und Gymnasien zu sehen, deren Lebensfähigkeit

von vornherein in Frage gestellt ist, deren Uebernahme durch den Staat später sehnlichster Wunsch wird. Es würde in der Ordnung sein, wenn diejenigen Gymnasien oder Progymnasien, welche an sich selbst kranken und welche nicht einer Landschaft den geistigen Mittelpunkt geben, allmälig eingezogen würden; was uns fehlt, und ganz besonders im Osten unseres Vaterlandes fehlt, sind die 6 klassigen lateinlosen höheren Bürgerschulen, welche mit der Berechtigung für den Einjährig-Freiwilligendienst eine abgeschlossene, für die praktischen Lebensaufgaben wohlgeeignete Bildung mitgeben: diese sind augenblicklich am meisten zu fördern und zu pflegen, um die gesellschaftlichen Verhältnisse gesunder werden zu lassen, die höheren Lehranstalten von den ungeeigneten Elementen zu entlasten, endlich um dem unheilvollen Zudrange zu den gelehrten Fächern und dem Staatsbeamtentum einen Damm entgegenzustellen. Zu einer so rücksichtslosen Beseitigung der Gymnasien aber, wie sie M. am liebsten vornehmen möchte, liegt in der Einrichtung dieser Anstalten selbst und der durch sie gegebenen Erziehung kein Grund. Alle die Angriffe, welche heute auf die Gymnasien zu machen fast allerwärts Mode ist, welche ausgehen von solchen, die die Gymnasien am wenigsten oder aus zufälligen Erinnerungen aus ihrer Jugend oder durch ihre mit der Schule in Konflikt geratenen Söhne kennen, die aber in dieser Frage auf ein zum Hören williges Publikum unter allen Umständen rechnen zu können die Gewißheit haben, sind doch hinfällig geworden durch die von berufenster Stelle aus, vom Herrn Kultusminister in seiner denkwürdigen Rede vom 6. März 1889 im Abgeordnetenhause gegebenen Erklärung: „Ich halte mich durch meine verantwortliche Stellung für verpflichtet, mir klar zu werden: wo liegen die Wurzeln unserer Bildung? und ich kann nicht verkennen, daß dasjenige, was wir bisher als Schätze des deutschen Volkes betrachtet haben, in keiner Weise sich als unwertvoll und vermindert in seiner Wirkung gezeigt hat. In allen diesen Sachen bin ich trotz alles Idealismus, dessen ich mich gerade in Bezug auf die Schule zu erfreuen habe, versucht, ein praktischer Mann zu sein, und ich habe stets in diesen Fragen verglichen unsere deutschen und preußischen Gebildeten mit den Gebildeten des Auslandes. Ich gönne jeder Nation ihre Bildung und halte sie der geschichtlichen Entwicklung nach für berechtigt; wenn ich aber vergleiche den deutschen Gebildeten mit seiner außerordentlichen Fähigkeit, sich anzupassen an die verschiedensten Verhältnisse, mit seiner sichern Methode und seinem sichern Können, auch alle diejenigen Einzelkenntnisse sich zu erwerben, die als wertvoll und wichtig hingestellt werden, — wenn ich die Leistungen betrachte, deren wir uns in den letzten Jahrzehnten unterzogen haben, darf ich wohl sagen: in uns liegt ein Maß von Energie, welches nur erklärt werden kann durch eine gesunde und tüchtige Erziehung. *An diesem Schatze, welchen das deutsche Volk erworben hat, möchte ich ohne dringende Not nicht rütteln* ... Wir lernen auf unsern preußischen Gymnasien, wenn ich mich stark ausdrücke, zunächst nichts, was wir im künftigen Leben brauchen, und doch lernen wir gewissermaßen Alles. Wir lernen *nicht* Einzelkenntnisse, wir bereiten uns nicht für einen Einzelberuf vor, sondern wir erwerben uns eine geistige Kraft, eine geistige Zucht, eine moralische Kraft, welche uns befähigt, nicht allein den großen Anstrengungen auf dem Gebiete der Wissenschaft uns zu widmen, sondern auch den großen Anstrengungen und Angriffen mit Erfolg Widerstand zu leisten, die großen Aufgaben zu erfüllen, die im Leben unseres Volkes im Innern und im Verhältnis zu den Staaten nach außen an uns herantreten und bisher an uns herangetreten sind.“ (Ansprachen, Reden, S. 535 ff.) Dies Lob, welches der Herr Kultusminister den Gymnasien gespendet hat, haben wir Gymnasiallehrer voll Freude und dankerfüllt vernommen; wir wollen auf dieser Anerkennung der Anstalten, an denen wir wirken, nicht ausruhen, sondern dieselbe auch uns zu verdienen suchen. Wer rastet, der rostet. Auch so geistige Anstalten, wie es die Gymnasien sind, bedürfen einer weiteren Entwickelung, eines stetigen Ausbaus. Worin wir Gymnasiallehrer an uns zum Frommen der Anstalten, denen wir uns widmen, und der uns anvertrauten Jugend zu arbeiten haben, das ist die Methode unseres Unterrichts, an deren fortwährender Verbesserung wir nicht müde werden dürfen thätig zu sein. Das Ziel muß uns vorschweben, in der Schule weniger *Philologen, Historiker, Mathematiker* zu sein, dagegen mehr *Erzieher* zu werden, welche die Summe des Wissens und Könnens, das sie lehren, nicht als etwas für sich Abgelöstes und Ganzes zu betrachten, sondern hierin nur das Mittel zur Bildung des Ichs im Zögling und seines Charakters zu sehen haben.

Die neuen Lehrpläne von 1882 haben die alten Sprachen noch immer im Mittelpunkte des

gymnasialen Unterrichtes belassen, wenn auch die Stundenzahl beschränkt worden ist. Der Verlust an Zeit soll durch eine verbesserte Methode ausgeglichen werden, die grammatische Behandlung der alten Sprachen in die ihr gebührenden Schranken verwiesen, nicht als Selbstzweck, sondern nur als Mittel zur Erreichung eines höheren Zweckes dienen, die Lektüre dagegen, die Uebermittelung des geistigen Verständnisses der alten Schriftsteller im Vordergrunde stehen. Wenn auch schon früher diese Grundsätze in den Verordnungen der Unterrichtsverwaltung galten, seit 1882 ist man zur Einschränkung der grammatischen Uebungen durch den Mangel an Zeit genötigt worden und wahrlich zum Segen des Unterrichts. Es ist ja nicht zu leugnen, daß auch grammatische Stunden in hohem Grade das Interesse der Schüler anzuregen und festzuhalten vermögen, wenn der Lehrer es versteht, sie in das Verständnis des webenden Sprachgeistes zu führen; im anderen Falle kann ein solcher Unterricht zur Dressur führen und zur Abtötung der geistigen Teilnahme. Auch heute tragen unsere Grammatiken noch immer viel zu viel Detailstoff in der Formenlehre wie in der Syntax als Ballast mit sich und enthalten eine Menge von „Regeln", die entweder ganz äußerlich begründet oder geradezu falsch sind und dem Sprachgeiste widersprechen. In der Formlehre muß im Interesse des Ganzen und der Unterrichtsziele überhaupt wesentlichere Einschränkung erfolgen, damit das für die Schulzwecke Nötige mit um so größerer Sicherheit beherrscht werde: man vergegenwärtigt sich nicht, daß das auf diesem Gebiete von unsern Grammatiken in der systematischen Zusammenstellung Gebotene wesentlich über das hinausgeht, was die römischen oder griechischen Knaben selber wußten. Hier gilt für den Anfänger als erstes Gebot wenig lernen, dieses Wenige aber mit unfehlbarer Sicherheit. Die Lektüre wird schon von Klasse zu Klasse das Fehlende ergänzen. Auch im syntaktischen Teile verführt gerade die Fülle der vereinzelten „Regeln" und Anmerkungen zur Einübung der vereinzelten Erscheinungen und wirkt verwirrend, während der Hinweis auf große sprachliche Gesichtspunkte, unter die sich die einzelnen Fälle einreihen lassen, allein bildet und klärt: in dieser Beziehung leisten alle unsere Schulgrammatiken noch nicht das, was sie sollen, Vorbereitung für die Lektüre sein und das sprachliche Verständnis nach dieser Seite hin fördern. Man versäumt noch immer zu sehr, von frühe an auf die sinnliche Form der Wörter einzugehen und auf ihre ursprüngliche Bedeutung, was eine Fülle von „Regeln" überflüssig machen würde, statt dessen greift man zu den abgeblaßten, die ursprüngliche Kraft nicht mehr ahnen lassenden Uebersetzungen, wie sie namentlich die Schüler-Lexika bieten; hier kann nur verständige Anleitung in den Lehrstunden selbst durch gemeinsame Vorbereitung mit den Schülern von frühe an helfen. Ein großer Fehler ist es ferner, daß man sich auch aufhält mit Einübung des Einfachen, Selbstverständlichen und dadurch dem Glauben der Schüler Vorschub leistet, daß selbst hier „Regeln" vorliegen. Soeben geht mir ein Buch zu, „Xenophonsätze zur Einübung der Griechischen Syntax in Tertia und Secunda." In allem Ernste werden hier zur Einübung z. B. des Dativs Sätze geboten, wie „Kyros versprach jedem Manne 5 Minen", „Boten meldeten dem Kyros", und das für Tertia und Sekunda! Derartige Bücher, wie sie leider massenhaft und fabrikmäßig aufschießen, sind nur dazu angethan, den Schüler in die Irre zu führen, ihm das Verständnis für die getrennten Wege, die die Sprachen wandeln, zu rauben, so daß er schließlich vor dem Einfachsten ratlos stehen bleibt. — Ein Interesse z. B. für die griechischen Präpositionen einem Schüler beizubringen, ist, folgt man unseren Grammatiken, unmöglich, welche lehren, daß ein und dasselbe Wort, z. B. παρά mit dem Genetiv „von", mit dem Dativ „bei", mit dem Accusativ „zu" heißt. Es ist doch eigentlich ohne Sinn und Verstand, den Schüler lernen zu lassen, διά mit dem Genetiv heißt „durch", mit dem Accusativ „wegen": was hat der Schüler dadurch an Spracherkenntnis und -Verständnis gewonnen? Hier gilt es eine Grundbedeutung zu erschließen, wie sie das Wort ursprünglich als Adverbium gehabt hat, wie sie auch von Hause aus noch sinnlich in Verbindung mit dem Casus verblieben ist; der mehr und mehr mit dem Zurücktreten der sinnlichen Kraft in der Sprache überhand nehmende Gebrauch der Präpositionen in übertragener Bedeutung hat zu neuen Uebersetzungen genötigt, die die ursprüngliche Bedeutung vielfach nicht mehr ahnen lassen. Bei solcher Betrachtung würde sich auch ergeben, warum einzelne Präpositionen mit einem, andere mit zwei, noch andere mit drei Casus verbunden, warum im letzteren Fall einzelne Casus vor anderen im Gebrauch ganz folgerichtig bevorzugt werden. — Eine wesentliche Vereinfachung müßte die ganze Casuslehre im Lateinischen und Griechischen, die Lehre von den Konjunktionen u. s. w. u. s. w.

erfahren. Wir sind, das ist nicht in Abrede zu stellen, aus einem vorwiegend grammatischen Unterrichte hervorgegangen; dabei war es die entscheidende Frage, ob mehr oder weniger angeregte Lehrer denselben erteilten. Was und wie man gelernt hat, das lehrt man, wenn man nicht zu den „Ausnahmen“ gehört, weiter, so ist der natürliche Gang des Lebens, bis neue geistige Strömungen wieder andere Wege weisen. Was gefehlt ist, das ist nicht durch die Institution der Gymnasien geschehen, die sich trotz alledem bewährt hat, sondern durch die Menschen, wie es auch immer im Leben ist: geistige Formen sind durch Geist zu füllen; ist der letztere nicht kräftig genug, so verkümmern die ersten. Die selbständigen, lebhaftesten Köpfe, die wieder Leben spenden, gehen uns vielfach verloren, da wir vorwiegend unser Glück in einem Leben in der idealen Welt zu suchen haben; jene gehen dahin, wo sie Ehre, Stellung und äußeres Wohlergehen rufen. Anderseits ist unser Beruf, wohl der schwerste akademische, am meisten aufreibend und auch die innere Glut vor der Zeit dämpfend, zumal wo die nährende geistige Anregung mangelt. Und zuletzt treten die Schwächen, wie sie eben menschlich sind, unter der Beobachtung so vieler Schüler am schnellsten und auch am — lieblosesten in die weitesten Kreise.

Ohne Frage haben die neuen Lehrpläne mit ihrem energischen Hindrängen auf die Einführung in den geistigen Gehalt der Schriftwerke und ihre Kunstform reges, neues Leben allerwärts erweckt. Die lebhafteste Thätigkeit wird auf dem pädagogischen Gebiete entfaltet zur Besserung der Methode, zur Vertiefung des Unterrichtes: wer lernen will, dem wird heute überreiche Gelegenheit geboten. Aber freilich beginnt man auch hier wieder, den Geist in Schemata zu pressen, wogegen er sich ein für allemal sträubt. „Musterlektionen“ werden veröffentlicht, wie sie nie in Wirklichkeit gehalten worden sind, und darum weil sie in sich unwahr sind, auch kein Interesse einflößen können. Man ist wieder beflissen, allerlei Formeln, Kunstgriffe und Schablonen zu lehren als das allein Seligmachende. Die mechanische Vervielfältigung liegt einmal im menschlichen Leben und im heutigen vorzugsweise. Nicht genug ist zu rühmen, daß durch die Unterrichtsverwaltung wieder und wieder auf den bildenden und vertiefenden Einfluß hingewiesen ist, den die antike Kunst auch im Gymnasialunterricht für die lebensvollere Erklärung der Schriftsteller hat; ist doch in ihr gerade die höchste Eigenschaft des hellenischen Geistes zum Ausdruck gekommen. Wer früher Abbildungen im Unterricht verwertete, wurde vom zünftigen Lehrer alten Stils als nicht vollberechtigt angesehen und als Dilettant betrachtet. Heute ist das Gottlob! ganz anders geworden; ganz neue Quellen zur Belebung und Befruchtung des Unterrichts durch die Rücksichtnahme auf die Kunst sind in die Schulen hineingeleitet. Aber auch hier hat sich die mechanische und schablonenhafte Vervielfältigung sogleich im Gefolge gezeigt. Bilderatlanten, welche die Schüler sich anschaffen sollen, erscheinen einer nach dem andern und für jeden Schriftsteller. Den Reigen haben solche für die Odyssee und Ilias eröffnet. Sie enthalten vorzugsweise Bilder, welche die in den einzelnen Gedichten ganz gelegentlich und flüchtig, mit der Dichtung selbst in gar keinem Zusammenhange stehenden Mythen behandeln, dazu noch in der Form ihrer späteren Ausbildung, meistens in jenem altertümlichen Stile, der dem Archäologen vom Fach Interesse genug bringt, dem Schüler wie Karrikatur erscheint. Fast nirgend kommt der hohe Stil der Dichtung, die Schönheit der menschlichen Natur in auch nur einigermaßen entsprechenden und ansprechenden Bildern zur Geltung, die den von der Dichtung kommenden Schülern in der eben empfangenen poetischen Stimmung festhalten, geschweige denn weiter anregen könnten; die meisten müssen ihm einfach lächerlich erscheinen. Anderseits ist man hier soweit gegangen, daß man das bekannteste Gerät dem Schüler in besonderen Abbildungen vorführt und jede Phantasie abtötet. Es wäre geradezu ein Unglück, wenn die Homer-Interpretation die von diesem Bilderatlas gewiesenen Bahnen einschlagen wollte; jedenfalls würde der poetische Genius der Dichtung gründlich verbannt werden, die Ueberbürdung mit neuen stofflichen „Lernfrachten“ an die Stelle treten. Die homerische Dichtung ist der bildenden Kunst weit vorausgeeilt, Jahrhunderte waren für die Plastik nötig, um die von Homer geschaffenen Menschentypen in verklärter sinnlicher Gestalt darzustellen. Das Vollkommene in der Poesie kann nur durch Vollkommenes in der Plastik zur sinnlichen Belebung gelangen; wir sind heute leider durch die abscheuliche, fabrikmäßig betriebene Mode, unsere großen Dichter zu illustrieren, verbildet worden, wenn auch berühmte Maler diese Mode geschaffen haben: die Illustrationen werden die Hauptsache, die Dichterwerke treten darüber zurück. Das wird auch mit den homerischen Gedichten geschehen, wenn diese Bilderatlanten zur Herrschaft gelangen.

Die Götter- und Heroentypen, wie sie die Kunst des Phidias, Skopas, Praxiteles geschaffen hat, oder wie sie in dem Neuhellenismus am Ausgange des 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts durch Carstens, Flaxman, Thorwaldsen, Preller nachgeboren sind, genügt es als edelsten Schatz zum tieferen Verständnis des Unterrichts heranzuziehen; diese in großen photographischen Abbildungen zu beschaffen, muß Aufgabe aller Gymnasien sein, die auch leicht gelöst werden kann. Selbst eine kleine Sammlung von Büsten der idealen Typen geht beim rechten Wollen nicht über das Unmögliche hinaus.

Zu den besonderen Vorwürfen, die gegen die Gymnasien erhoben werden, gehört auch der, daß sie den Schülern nicht die Fähigkeit geben, die Schriftsteller vom Blatte zu lesen. Er hat zunächst seine Berechtigung. In dem gymnasialen Lehrplan ist, um mannigfachen an sich mächtigen Strömungen unseres heutigen Lebens gerecht zu werden, eine Fülle von verschiedenartigen und nicht immer zu vereinigenden Stoffgebieten eingedrungen; es wird auf zu vielen Gebieten zu viel Wissenswertes vom Schüler verlangt. Inmitten dieser Mannigfaltigkeit ist es schwer, die rechte Sammlung und oft auch die rechte Zeit für eine energische Betreibung der Lektüre zu finden. Man macht sich aber auch nicht die Schwierigkeit klar, welche die Lektüre der alten Schriftsteller erfordert, welche sie gar oft auch dem Philologen von Beruf noch stellt. Jeder Satz in einem antiken Schriftwerk verlangt Mühe und volle Hingabe, um zuerst die eigenartige Form, dann den in ihr ruhenden Geist sich zu erschließen; hier ist alles wie in einem Kunstwerk, aus einem Guße, weil Form und Inhalt gleichwertig und künstlerisch ist; ganz anders in der modernsten Literatur, durch welche das Publikum gewöhnt ist, das Stoffliche zu verschlingen, über die Form ganz hinweg zu sehen. Man könnte nun aber einwenden, wenn ein Lesen der Schriftsteller nicht möglich ist, dann fort mit denselben! Aber schon der sittliche Ernst, der zur Ueberwältigung aller der Schwierigkeiten gehört, welche die Lektüre der alten Schriftsteller mit sich bringt, trägt seinen Segen auch für die zukünftige Ausbildung des Zöglings in sich, und wenn man das Gymnasium ferner beschuldigt, daß die von ihm mit dem Zeugnis der Reife Entlassenen im spätern Leben den Homer, Sophokles, Horaz nicht mehr vornehmen, um sich daran zu erbauen, so kann man darauf erwidern, daß auch für die deutsche Litteratur im Großen und Ganzen dasselbe gilt. Wie wenige giebt es wohl, die heute noch in den Stunden der Sammlung sich an einem Werke Göthes oder Schillers erfreuen! Wie wenige, die beispielsweise heute noch ein Gedicht wie die „Künstler“ lesen! Man muß die Gegenwart mit ihren großen Anforderungen an den Einzelnen freilich in Rechnung ziehen: die Zeitung, die Zeitschrift, der Roman füllt leider die dem Manne etwa nach seiner Arbeit noch übrig bleibende Muße aus. Trotz alledem bildet der Unterricht, wenn er auf empfänglichen Boden fällt, wenn er von treuen Lehrern in die Herzen der Schüler gepflanzt ist, das fortkeimende Saatkorn, welches von Sonnenschein begünstigt, seine Früchte trägt. Darauf kommt es allerdings auch hier an, wie der Saemann ist und wie das Saatkorn, das er ausstreut: zur Erklärung von gedankenreichen und formvollendeten Schriftwerken gehört eine gewisse congeniale Verbindung mit dem Autor, die sich keiner geben kann: nur wo inneres Verständnis im Bunde mit Liebe waltet, wird Verständnis und Liebe entzündet. Wird übrigens das vom Blatt lesen der antiken Schriftsteller von frühe an kunstgemäß gepflegt, indem man den Schüler anhält, beim Extemporieren ganz bestimmte, dem verständigen Denken Rechnung tragende Wege einzuhalten, so läßt sich auch hierin zum Schluß Erfreuliches heranbilden; derartige Uebungen gehören zu den alleranregendsten, den Verstand und das Gemüt bildendsten, die die Schule bieten kann: sie sind besonders zu pflegen, damit auch für die mündliche Prüfung noch bessere Leistungen im Lesen der Schriftsteller erzielt werden. Erwirbt sich hierin der Schüler eine größere Fertigkeit und Leichtigkeit, die Form schnell zu übersehen und in den Inhalt einzudringen, so ist er auch besser für die Zukunft ausgestattet, um zu den alten Autoren, wenn er die Muße hat, zurückkehren zu können.

Eine vortreffliche Bestimmung geben die Erläuterungen zu den Lehrplänen, „vielmehr ist darauf Wert zu legen, daß und wie die Schüler einen Kreis von Schriften wirklich gelesen haben.“ Darauf kommt es allerdings vor allem an. Dem hätte auch in der Entlassungs-Prüfungsordnung Ausdruck gegeben werden müssen, in der Art, daß der Schüler in der mündlichen Prüfung vorzugsweise davon Zeugnis abzulegen hat, mit welchem Geiste er die Schriftwerke gelesen und in sich aufgenommen hat. Die Bestimmung, „durch geeignete, an die Uebersetzung anzuschließende Fragen ist den Schülern Gelegenheit zu geben, die Sicherheit ihrer grammatischen Kenntnisse . . . zu be-

weisen", öffnet wieder der grammatischen Behandlung der Schriftsteller Thüre und Thor, und die Dressur folgt hinterdrein. Was die Kenntnis z. B. einer Regel, wie „τυγχάνω cum Participio heißt gerade", ein Paradepferd von der OIII ab, zumal in dieser für einen Primaner unwürdigen Fassung, bei der Entlassungsprüfung soll, wie sie einen Einblick in die Reife eines 20jährigen Jünglings geben kann, läßt sich doch nicht absehen.

Sehr zu beklagen ist es, daß der Kreis der antiken Schriftwerke, in die der Primaner eingeführt ist, nach Lage oer Dinge doch nur ein beschränkter sein kann: die Fülle der Lehrgegenstände, für die derselbe zu arbeiten hat, gestattet es in der That nicht, ihn zur Privatlektüre anzuhalten, zumal er kaum Zeit hat, in der deutschen Literatur nach Neigung sich umzusehen. Dazu kommt, daß die zur Gründlichkeit neigende Natur des Deutschen dazu drängt, auch innerhalb des für die Prima bestimmten Lektüre-Kanons alles in der gleichen Weise und als gleich wichtig zu lesen, und es verschmäht, bei dem Wichtigen zu verweilen, über das weniger Bedeutsame schneller hinwegzugehen; und doch könnte auch hier mehr geleistet werden, wenn an gewissen Stellen sogar der Lehrer die Uebersetzung selbst übernimmt, damit der Schüler dadurch auch die Kenntnis der Form nicht verliert, an andern sich mit der Inhaltsangabe einfach begnügt, um so Zeit zu gewinnen, mit dem hervorragend Schönen und für das Altertum Charakteristischen um so eingehender sich beschäftigen zu können. Um den Kreisausschnitt, den der Primaner aus der griechischen Litteratur empfängt, zu vergrößern, haben wir Lehrer auf alle diesen Zweck fördernde Mittel zu sinnen. Eine willkommene Gabe ist das Florilegium Graecum in usum primi gymnasiorum ordinis collectum, welches unlängst von dem Rektor und den Lehrern der alten Fürstenschule zu St. Afra in Meißen herausgegeben ist. Die Sammlung hat den Fehler, daß sie zu knapp ist; möchten diesem Mangel neu erscheinende Abteilungen Rechnung tragen, nicht jedoch bei neuen Auflagen die vorhandenen 4 Bändchen selbst vermehrt werden! Dann könnte jede Anstalt sich dieses Florilegium, das für billigen Preis zu haben ist, in größerer Anzahl erwerben, um in freiwerdenden Stunden oder bei sonst sich darbietender Gelegenheit auserwählte Stücke von griechischen Autoren, die dem Schüler jetzt nur dem Namen nach bekannt sind, zu lesen.

Ein wirksames Mittel bildet auch eine treffliche Uebersetzung. Es ist nicht richtig, daß sich für das Schulleben mit diesem Worte der Gedanke verbindet, daß darin womöglich aller Schüler Sünde Anfang enthalten ist. In einer Stunde, die wöchentlich obligatorisch ist, könnte während des zweijährigen Prima-Cursus das Schönste aus dem gesamten Lektüre-Kanon, der für die I überhaupt bestimmt ist, erledigt werden, könnten aber außerdem dem Schüler aus dem Erhabensten der hellenischen Literatur manche Stücke mitgeteilt werden, die ihm einen tieferen Einblick in den hellenischen Genius gewähren, als er ihn von der gewohnten Prima-Lektüre empfangen kann; dazu gehören vor allem die Tragödien des Aeschylus, die Perser und die Oresteia-Trilogie. Jeder Schüler müßte, wenn es nicht immer im Original angänglich ist, wenigstens in der Uebersetzung die Thucydideische Leichenrede des Perikles kennen lernen. Eine solche Stunde aber obligatorisch zu finden innerhalb des bestehenden Stundenplans ist jetzt nicht möglich, und die Primaner, die mit Arbeit reichlich ausgestattet sind, zum Privatfleiße heranzuziehen, scheut man sich.

Am meisten nehmen den häuslichen Fleiß der Primaner diejenigen Lehrfächer in Anspruch, in welchen nur eine mündliche Prüfung stattfindet, die Religion und die Geschichte.

Soeben bringt das Armee-Verordnungsblatt die Kabinetsordre vom 13. Februar d. Js. betreffend die Organisation des Kadettenkorps, ein Meisterstück der Form und dem Inhalte nach. Was hier im Allgemeinen als Zweck und Ziel aller Erziehung hingestellt wird, das sind goldene Worte. Speziell vom Religionsunterrichte heißt es daselbst: „Im Religionsunterrichte soll die ethische Seite desselben hervorgehoben und das Hauptgewicht darauf gelegt werden, daß die Zöglinge in Gottesfurcht und Glaubensfreudigkeit zur Strenge gegen sich, zur Duldsamkeit gegen Andere erzogen und in der Ueberzeugung befestigt werden, daß die Bethätigung der Treue und Hingabe an Herrscher und Vaterland gleich wie die Erfüllung aller Pflichten auf göttlichen Geboten ruht." Die Ziele des Religionsunterrichts, die so vortrefflich hier dargelegt sind, haben auch für das Gymnasium ihre Geltung. Die rechte Bildung des Herzens muß die Aufgabe des Religionsunterrichts sein; er soll auf die menschliche Schwäche, auf den in der menschlichen Natur liegenden Hochmut, auf den die Welt verneinenden Egoismus hinweisen, zur Einkehr in sich, zur Demut mahnen und dieser als

festen Ankergrund das Gottvertrauen bieten und die freudige Hingabe zur Arbeit für die Mitmenschen kräftigen. Von solchem Gesichtspunkte aus sind die großen Schriften der Gott suchenden Apostel Christi mit den Schülern zu lesen, ist auf die glaubensstarken Männer der Geschichte zu verweisen: wir sind selbst glücklich genug gewesen, solche Männer ihre wunderbaren Thaten vollbringen zu sehen. Einen solchen innerlichen Religionsunterricht verlangt unsere nach schrankenloser Ausbildung des Individuums strebende Zeit mehr denn je als bestes Korrektiv dagegen. Eine so gewonnene Herzensbildung läßt sich aber nicht in einer kurzen mündlichen Prüfung darlegen, das Beste hiervon läßt sich doch nicht abfragen: die Echtheit der Wirkung des Religionsunterrichts erweist sich an den Früchten, zunächst wird sie sich im Schulleben bethätigen, ihre volle Bestätigung erwächst aus dem späteren Kampfe des Lebens.

Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist es einmal, in den Ereignissen der Vergangenheit und Gegenwart das Ideelle der historischen Thatsachen nachzuweisen, das aus ihnen hervorleuchtende Heldentum großer Männer und Völker den Schülern darzulegen und ihr Gefühl dafür empfänglich zu machen und zu erwärmen, sodann aber und vornehmlich auf der Grundlage der so aufgefaßten Vergangenheit das Verständnis der Gegenwart und ihrer Fragen zu vermitteln, in dem historischen Leben der Staaten die Stellung und Aufgabe des eigenen Vaterlandes zu beleuchten. Die bloßen Ereignisse, auch noch so sicher und auch mit Zahlen gewußt, haben, wenn sie nicht von solchem Gesichtspunkte aus betrachtet werden, an sich gar keinen erziehlichen Wert, und eine mündliche Prüfung, die nur nach Ereignissen und Daten fragt, ohne sich auf dem ideellen Hintergrunde zu bewegen, erweist für die wirkliche Reife und Auffassungskraft des Zöglings nichts: was reine Gedächtnissache ist, geht, wenn es nicht durch Uebung in mechanischer Weise festgehalten wird, in kurzer Zeit verloren, während die historischen Ideen ihren befruchtenden Niederschlag für immer bewahren. Die deutsche Gründlichkeit ist auch hier geneigt, weniger in rechter Beschränkung nach wirklicher historischer Sicherheit, als nach Vollständigkeit zu streben, die Verwirrung und Ueberbürdung bringen muß. Auf diesem Gebiete hat die größtmögliche Sichtung des Stoffes, die Ausscheidung alles Unwesentlichen zu erfolgen. In der Mitte des gesamten Unterrichts muß die Geschichte des deutschen Volkes bis auf unsere Gegenwart hinabgeführt stehen: der Schüler soll so in den Stand gesetzt werden, an die die Gegenwart bewegenden Fragen mit sachlichem Urteil heranzutreten und nicht in die Abhängigkeit der die Massen beherrschenden Phrase zu geraten. Auf dieses Gebiet auch allein, auf die deutsch-preußische Geschichte, sollte sich die mündliche Prüfung beschränken, so daß diese sich nur innerhalb des Pensums der Prima bewegte; der dadurch entlastete Abiturient kann um so größere Sicherheit der Kenntnisse und wirklich historisches Urteil darlegen. Den Geist des Altertums und seine großen Ereignisse muß der Primaner in sich aufgenommen haben, da er hier aus den Quellen unmittelbar schöpfen gelernt hat. Bei einer solchen Beschränkung und damit verbundenen Vertiefung des Religions- und Geschichtsunterrichts würde in der That auch für den Primaner, namentlich aber für den Abiturienten, jede Ueberbürdung genommen sein, dafür sich ihm rechte Sammlung zu freier Beschäftigung einstellen, z. B. auch für eine ausgedehntere Lektüre unserer Literatur. Wenn die Lehrpläne ausdrücklichen Wert darauf legen, daß und wie die Schüler einen Kreis von Schriften wirklich gelesen haben, so sollte man auch meinen, daß sie den Ausweis darüber auch ganz besonders an der vaterländischen Literatur darzulegen haben und zwar in einer — mündlichen Prüfung: nicht nach eingelernter Literaturgeschichte soll gefragt werden, die keinen Nutzen hätte, wieder neue Ueberbürdung brächte, allein seine Kenntnis der gelesenen Schriftwerke soll der Abiturient nachweisen und an der Art derselben zugleich den Grad seiner geistigen Reife.

Was also für das Gymnasium zu erstreben ist, ist kurz zusammengefaßt: Beschränkung auf das Bedeutsame und damit Hand in Hand gehende Vertiefung, sowohl für den Lehrstoff an sich, als auch für die mündliche Prüfung selbst: das ist sicherlich im Geiste der Lehrpläne von 1882, welche die Grundlage der Gymnasien, die Pflege der antiken Sprachen, unerschüttert belassen. Soll das Gymnasium, als wissenschaftliche Anstalt, zum Unterschiede von anderen Lehrformen, vorzugsweise eine echt menschliche und historische Ausbildung geben, daß der Schüler die Gegenwart aus der Vergangenheit erkennen kann, so sind die Hauptträger humaner Bildung, die Hellenen und Römer, am geeignetsten dazu, um dem Schüler an den großen Beispielen dieser beiden Völker seine

eigene Entwickelung darzulegen, wie er vom Knaben zum Jüngling, vom Jüngling zum Manne wird, wie Form und Inhalt nicht von einander zu trennen sind, sondern in ernster Arbeit sich gegenseitig zu durchdringen haben. Heute strebt man nach schranken- und formlosem Ausleben des Ichs, und in dem heute mehr und mehr um sich greifenden Lustgefühl, in die pathologischen Konflikte sich zu versenken, wie sie die unsaubere Atmosphäre der aus dem Empire Napoleons III. hervorgegangenen französischen Republik, die von unser Kulturarbeit fernab wirkende Litteratur Norwegens und Rußlands oft so brutal aufstellt und so naturalistisch löst, zeigt sich bereits unheilvoll die Abwendung vom formvollendeten Menschheitsideale, wie es die strenge und keusche Kunst des Altertums so rein und mustergiltig vererbt hat. An dem humanistischen Gymnasium, das den Geist des Guten und Schönen einen Teil der heranwachsenden Jugend unseres Volkes zu lehren bestrebt ist, ohne Grund zu rütteln, dürfte heute gegenüber der unheimlich sich regenden Zuchtlosigkeit mehr denn je ein Unglück für die Nation sein!

Nachtrag.

In C. v. Lützow's „Zeitschrift für bildende Kunst" ist soeben in der Kunstchronik Nr. 17 vom 27. Februar d. Js. eine sehr lobende Besprechung des Engelmann'schen Bilderatlas zum Homer erschienen. Da heißt es, „daß sich in der Art, wie das Publikum dem griechischen Epos gegenübersteht, eine Wandlung vollzogen hat, die nicht vollständiger sein könnte", daß statt der „aus dem rein Poetischen geschöpften Begeisterung" der „mehr und mehr alle Bildungsschichten durchdringende historische Sinn" zur Herrschaft gekommen ist, „welcher statt zeit- und ortloser Idealschöpfungen nunmehr die Prägungen einer bestimmten Kulturepoche sieht", daß mit dem obigen Bilderatlas „auf die auf aller Lippen schwebende Frage, wie sich die homerischen Scenen in der Phantasie der Alten selber darstellten, eine bündige und allen verständliche Antwort erteilt wird." Wir sehen von den starken Hyperbeln, von dem „dem griechischen Epos gegenüberstehenden Publikum" und von der „auf aller Lippen schwebenden Frage" ganz ab; das reich gespendete Lob nötigt uns, noch einmal auf diesen Atlas zurückzukommen. Im Interesse unserer Schüler würden wir es in hohem Grade bedauern, wenn dieser historische Sinn nun auch für die Schule die Grundlage werden sollte, worauf sich das Verständnis der homerischen Gedichte aufbaute. Einmal umspannen die Bilder einen Zeitraum von ca. 1000 Jahren, vom ersten Lallen der bildenden Kunst bis zu der Abblüte derselben, in der bereits das Weichliche, Süßliche, Lüstern-Kokette am meisten gefällt: in welchem Stile ist da die homerische Dichtung am treuesten wiedergegeben? Sodann spiegeln die meisten Abbildungen den banausischen Zweck ihrer Entstehung wieder, sie zeigen die rein handwerksmäßige Arbeit und Erfindung auf Waffen, Vasen, Hausgerät aller Art: wie können diese ein volles und richtiges Abbild davon sein, „wie sich die homerischen Scenen in der Phantasie der Alten selber darstellten"? Inmitten dieser Abbildungen befinden sich etwa 5 bis 10, die aus einem ganz anderen Geiste geboren sind; dies war derselbe Geist, aus dem z. B. Carstens seine klassischen Umrißzeichnungen entwarf: es sind das nicht „zeit- und ortlose Idealschöpfungen", sondern sie sind wirklich, wie die Kunst des Phidias, des Scopas, des Praxiteles eine wirkliche ist, deren Quell „die aus dem rein Poetischen geschöpfte Begeisterung" für die rein menschliche Schönheit war, wie sie die homerischen Gedichte für alle Zeiten, wenn man in diesem höheren Sinne es will, als „zeit- und ortlose Idealschöpfung" geformt hat. Von diesem Gesichtspunkte aus soll dem Schüler die Bedeutung der homerischen Gedichte erschlossen werden, das können unmöglich die banausischen Abbildungen des Bilderatlas. Man mache nur einmal die Probe und führe die von der Begegnung Hektors mit Andromache erhobenen Schüler an die Illustration 41 Hektor und Andromache: der Schritt vom Erhabenen zum Lächerlichen ist sofort da. Und so fast überall. Von den 112 Illustrationen zur Ilias sind für die Schule höchstens 10 zu gebrauchen und auch für diese hätten zum teil andere bessere gewählt werden können. Bringt somit der Bilderatlas nach der ästhetischen Seite gar keine Befruchtung, so verleitet er auch dazu, statt die Schüler mit der homerischen Dichtung selbst bekannt zu machen, sie in die spätere Sagengeschichte einzuführen, die mit jener wenigstens für die Schule

gar nichts zu thun hat. Es muß gegenüber der drohenden Richtung, die Schulschriftsteller in der vorliegenden Weise zu illustrieren, die Ansicht offen ausgesprochen werden: wenn derartige Illustrationen für die Schulen zur Geltung kommen, werden sie schon der frühen Jugend den Sinn für das Aesthetische zerstören, wie die mechanisch-grammatischen Uebungen ihrerzeit die Liebe für die Schriftsteller ausgetrieben haben. —

Hiermit soll nicht der Bilder-Atlas zur Ilias und Odyssee als wissenschaftliche Arbeit verurteilt, sondern nur als pädagogisches Mittel zur Belebung des Anschauungs-Unterrichts für den Schulgebrauch zurückgewiesen werden; wer auf beschränktem Gebiete eine Einführung in die Archäologie wünscht, der kann aus diesem Werke gewiß vieles lernen.

